

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

ÉTUDE DE LA RELATION ENTRE LA COMPÉTENCE EN
LANGUE SECONDE ET LA RÉUSSITE À DES TÂCHES LANGAGIÈRES

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN LINGUISTIQUE

(CONCENTRATION DIDACTIQUE DES LANGUES)

PAR

MÉLANIE GAUTHIER

AVRIL 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Je veux d'abord sincèrement remercier ma directrice de recherche, Madame Daphnée Simard, pour son aide précieuse, sa passion pour l'enseignement et la recherche, sa très grande disponibilité et son soutien moral. Je veux également remercier mes lecteurs, Madame Marie Labelle et Monsieur Thomas Cobb, pour leurs précieux commentaires lors de l'élaboration de ce projet de recherche. Je tiens aussi à remercier ma collègue, Madame Isabelle DerArahamian, pour sa participation à ce projet et ses encouragements. Un grand merci aussi à tous les étudiants qui ont accepté de participer à cette étude. Sans eux, ce projet n'aurait jamais pu être mené à terme.

Enfin, un immense merci à mes parents, à mon amoureux et à mes amis, qui m'ont supportée tout au long de mes études. Leurs encouragements, leur confiance en moi et leur présence m'ont permis de mener à terme ce projet et je leur en suis grandement reconnaissante.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vi
RÉSUMÉ	vii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1 Compétence en L2 et réussite à des tâches langagières.....	3
1.2 Modèle de l'analyse et du contrôle de Bialystok	4
1.3 Vérification empirique du modèle de Bialystok	7
1.4 Reprise de l'étude de Renou	10
1.4.1 Interdépendance entre les résultats.....	10
1.4.2 Diversité des éléments langagiers examinés	10
1.5 Objectif de recherche.....	11
CHAPITRE II	
RECENSION DES ÉCRITS.....	12
2.1 Études empiriques examinant la relation entre le niveau de compétence en L2 et la réussite à des tâches langagières.....	12
2.2 Synthèses des études antérieures	18
2.2.1 Tâches expérimentales utilisées	21
2.2.2 Éléments langagiers examinés.....	22
2.3 Question de recherche.....	23
CHAPITRE III	
MÉTHODE.....	24
3.1 Devis d'expérience	24
3.2 Opérationnalisation.....	24

3.3 Participants	25
3.4 Instruments de collecte de données	25
3.4.1 Questionnaire de données sociodémographiques	25
3.4.2 Test de compétence en français L2	26
3.4.3 Tâches de jugement de grammaticalité et de correction de l'erreur	26
3.5 Déroulement de l'expérimentation	28
3.6 Codification et analyse des données	29
CHAPITRE IV	
PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	31
4.1 Statistiques descriptives	31
4.1.1 Test de compétence en français L2 de l'Université d'Ottawa	31
4.1.2 Tâches de jugement de grammaticalité et de correction de l'erreur	32
4.2 Statistiques inférentielles	33
4.2.1 Coefficients de corrélation	34
4.2.2 Résultat du test <i>t</i>	35
CHAPITRE V	
DISCUSSION DES RÉSULTATS	36
5.1 Discussion des résultats au regard de notre question de recherche	36
5.2 Discussion des résultats au regard des recherches antérieures	38
5.3 Limites de l'étude et pistes de recherche	40
CONCLUSION	42
APPENDICE A	
QUESTIONNAIRE « MON PORTRAIT »	44
APPENDICE B	
TÂCHES DE JUGEMENT DE GRAMMATICALITÉ ET DE CORRECTION DE L'ERREUR	46
RÉFÉRENCES	54

LISTE DES FIGURES

Figure	Page
1.1 Modèle de l'analyse et du contrôle.....	6

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	Page
2.1 Synthèse des études portant sur la relation entre la compétence en L2 et la réussite à des tâches langagières.....	19
4.1 Statistiques descriptives du test de compétence en français L2 pour les résultats de l'ensemble du test et pour les résultats de chacune des trois parties.....	32
4.2 Statistiques descriptives des tâches de jugement de grammaticalité et de correction de l'erreur.....	33
4.3 Coefficients de corrélation entre les résultats du test de compétence en français L2 et les résultats des tâches de jugement de grammaticalité et de correction de l'erreur.....	34

RÉSUMÉ

Plusieurs recherches (p.ex., Anderson, Clapham et Steel, 1997; Elder et Manwaring, 2004; Renou, 2001) se sont intéressées à la relation entre la compétence en langue seconde (désormais L2) et la réussite à des tâches considérées par ces auteurs comme étant métalinguistiques chez des apprenants adultes de L2, mais une seule de ces études (Renou, 2001) a tenu compte de la demande cognitive de la tâche, c'est-à-dire des niveaux d'analyse des connaissances linguistiques et de contrôle des traitements langagiers requis par la tâche à effectuer.

L'objectif de cette étude était donc de reprendre l'étude de Renou (2001) en modifiant certains aspects de la tâche expérimentale utilisée dans l'étude source (Renou, 2001) que nous croyons problématiques telles l'interdépendance entre les résultats et la disparité des éléments langagiers examinés. La question de recherche à laquelle nous avons tenté de répondre était la suivante : y a-t-il une relation entre la compétence en L2 et la réussite à des tâches langagières exigeant différents niveaux d'analyse des connaissances linguistiques et de contrôle des traitements langagiers? Afin, de répondre à cette question, nous avons mené une étude corrélationnelle dans laquelle les vingt-huit participants ($n=28$), des étudiants inscrits à un cours de français L2 de niveau intermédiaire avancé dans un cégep anglophone, ont été soumis à deux instruments de mesure. Le premier était constitué d'une tâche de jugement de grammaticalité et d'une tâche de correction de l'erreur. Le deuxième était constitué du test de compétence en français L2 de l'Université d'Ottawa. Les résultats de cette étude vont dans le même sens que ceux obtenus par Renou (2001) et indiquent que la réussite à la tâche de correction de l'erreur est significativement corrélée à la compétence en L2. Par ailleurs, les résultats indiquent que la tâche de jugement de grammaticalité a été significativement mieux réussie que la tâche de correction de l'erreur appuyant ainsi le modèle de Bialystok (2001a, 2001b) selon lequel la tâche de jugement de grammaticalité et la tâche de correction de l'erreur requièrent différents niveaux d'analyse des connaissances linguistiques et de contrôle des traitements langagiers.

Les résultats obtenus nous donnent des indications quant à la relation entre la compétence en L2 et la réussite à des tâches langagières exigeant différents niveaux d'analyse des connaissances linguistiques et de contrôle des traitements langagiers.

Mots clés : acquisition du français langue seconde, tâche métalinguistique, compétence en langue seconde.

INTRODUCTION

L'idée de ce projet émane de considérations pratiques issues de notre vécu personnel d'apprenante et d'enseignante de L2. En effet, notre expérience en tant qu'apprenante et enseignante de L2 nous porte à croire que, de manière générale, les bons apprenants de langues sont en mesure de s'autocorriger et de réfléchir sur la structure de la langue. Plusieurs études (p.ex., Anderson, Clapham et Steel, 1997; Elder et Manwaring, 2004; Renou, 2001) se sont intéressées à la relation entre la compétence en L2 et la réussite à des tâches que les auteurs considèrent comme métalinguistiques chez des apprenants adultes de L2, mais une seule de ces études (Renou, 2001) a tenu compte de la demande cognitive des tâches, c'est-à-dire des niveaux d'analyse des connaissances linguistiques et de contrôle des traitements langagiers requis par les différentes tâches à effectuer. Nous avons donc décidé de mener une étude afin de vérifier s'il existe une relation entre la compétence en L2 et la réussite à des tâches langagières exigeant différents niveaux d'analyse des connaissances linguistiques et de contrôle des traitements langagiers. Plus spécifiquement, nous avons choisi de reprendre l'étude de Renou (2001) que nous considérons fort intéressante en modifiant certains aspects de la tâche expérimentale que nous jugeons plus problématiques telles l'interdépendance entre les résultats et la diversité des éléments langagiers examinés.

Au terme de la présente étude, nous espérons que nos résultats contribueront à l'avancement des connaissances dans le domaine de la recherche en acquisition des L2 quant à la relation entre la réussite à des tâches linguistiques et métalinguistiques et la compétence en L2.

Le présent travail comporte cinq chapitres. Dans le premier chapitre, nous exposerons notre problématique ainsi que le modèle théorique dans lequel s'insère notre étude. Dans le deuxième chapitre, nous ferons la recension des études empiriques examinant la relation entre le niveau de compétence en L2 et la réussite à des tâches qualifiées, par les auteurs, de « métalinguistiques » chez des apprenants adultes de L2 puis nous formulerons notre question de recherche. Dans le troisième chapitre, nous présenterons, d'abord, le devis d'expérience. Ensuite, nous exposerons comment nous opérationnalisons la compétence en L2 ainsi que les

différents niveaux d'analyse des connaissances linguistiques et de contrôle des traitements langagiers. Enfin, nous décrirons les participants, les instruments de collecte des données, le déroulement de l'expérimentation et les méthodes de codification et d'analyse des données. Dans le quatrième chapitre, nous présenterons les résultats. Nous présenterons, d'abord, les statistiques descriptives pour le test de compétence en français L2 et pour les tâches de jugement de grammaticalité et de correction de l'erreur puis nous présenterons les résultats des analyses statistiques inférentielles. Dans le cinquième chapitre, nous discuterons des résultats. Dans un premier temps, nous discuterons des résultats au regard de notre question de recherche. Ensuite, nous discuterons des résultats au regard des recherches antérieures. Nous terminerons ce chapitre en présentant les limites de notre étude ainsi que quelques pistes de recherches. Enfin, nous conclurons ce travail en présentant une brève synthèse de notre étude.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

1.1 Compétence en L2 et réussite à des tâches langagières

Depuis quelques années, un nombre croissant d'études empiriques s'intéressent à la relation entre le niveau de compétence en L2 et la réussite à des tâches dites « métalinguistiques »¹. Les résultats de ces recherches sont plutôt disparates. En effet, certaines études (p.ex., Elder et Manwaring, 2004; Renou, 2001) démontrent que le niveau de compétence en L2 est modérément corrélé à la réussite à des tâches dites « métalinguistiques » tandis que d'autres études (p.ex., Alderson, Clapham et Steel, 1997; Elder, Warren, Hajek, Manwaring et Davies, 1999) démontrent que le niveau de compétence langagière en L2 n'est que faiblement corrélé à la réussite à ces tâches. Selon Bialystok (2001a, 2001b), si les résultats obtenus dans les différentes recherches sont disparates, c'est que l'on ne tient pas compte dans la conception des recherches et dans l'interprétation des résultats de la demande cognitive de la tâche. En fait, d'après Bialystok (2001a, 2001b), si les recherches obtiennent des résultats différents à des tâches différentes, c'est que celles-ci requièrent différents niveaux d'analyse des connaissances linguistiques et de contrôle des traitements langagiers. Le modèle de l'analyse et du contrôle de Bialystok (1988, 1991, 1993, 2001a, 2001b; Bialystok et Ryan, 1985) offre donc un cadre théorique permettant de mieux comprendre la disparité des résultats des différentes recherches portant sur la relation entre le niveau de compétence en L2 et la réussite à des tâches qualifiées de « métalinguistiques ».

¹ Il est à noter que dans les études recensées dans le cadre de notre travail, les auteurs ont eu recours à différentes tâches expérimentales qu'ils considèrent « métalinguistiques ». Cependant, certaines de ces tâches, notamment le jugement de grammaticalité, ne font pas l'unanimité quant à leur nature métalinguistique (voir Birdsong, 1989). Pour cette raison, nous qualifierons, tout au long de notre mémoire, les tâches expérimentales utilisées dans les différentes études recensées de tâches dites « métalinguistiques ».

1.2 Modèle de l'analyse et du contrôle de Bialystok

Le modèle de l'analyse et du contrôle de Bialystok (1988, 1991, 1993, 2001a, 2001b; Bialystok et Ryan, 1985) permet de décrire et d'analyser les tâches en fonction de leur demande cognitive, c'est-à-dire en fonction du niveau d'analyse et de contrôle qu'elles exigent. Selon ce modèle, deux processus cognitifs sont impliqués dans le traitement du langage : l'analyse des connaissances linguistiques et le contrôle des traitements langagiers. L'*analyse des connaissances linguistiques* renvoie à la capacité à analyser les connaissances sur la structure de la langue de manière à les rendre explicites, c'est-à-dire indépendantes du sens, disponibles pour l'inspection et facilement accessibles dans la réalisation des traitements langagiers (Bialystok, 1990, 1993). Les connaissances qui ne sont pas analysées sont implicites en ce sens qu'elles ne peuvent faire l'objet d'une inspection bien qu'elles puissent intervenir dans la production. Le *contrôle des traitements langagiers* correspond, quant à lui, à la capacité à diriger son attention sur les informations et sur les connaissances pertinentes à la situation d'utilisation du langage et à les intégrer en temps réel (Bialystok, 1990, 1993). Ces deux processus se développent de manière autonome en fonction de différents types d'expérience et sont spécialisés dans des aspects différents du traitement du langage (Bialystok, 1990, 1993). En fait, selon Bialystok (1994), l'analyse des connaissances linguistiques est nécessaire au développement de la précision tandis que le contrôle des traitements langagiers est nécessaire au développement de l'aisance dans la langue cible. Les deux processus sont représentés selon deux axes orthogonaux formant un espace cartésien composé de quatre quadrants indiquant le niveau d'implication de chacun des processus dans la réalisation d'une tâche. L'axe des x correspond à la composante analyse des connaissances linguistiques tandis que l'axe des y renvoie au contrôle des traitements langagiers. Les différentes tâches langagières sont situées dans ce graphique en fonction des niveaux d'analyse et de contrôle qu'elles exigent. Plus une tâche requiert de hauts niveaux d'analyse, plus sa valeur sur l'axe des x est élevée et plus elle exige de hauts niveaux de contrôle, plus sa valeur sur l'axe des y est élevée. Selon ce modèle (Bialystok, 1991, 1993, 2001a, 2001b), les tâches de jugement de grammaticalité de phrases sémantiques requièrent de bas niveaux d'analyse et de contrôle et se situent dans le quadrant du bas à gauche dans le modèle. Les tâches de jugement de grammaticalité de phrases asémantiques se situent dans le quadrant du

haut à gauche puisqu'elles exigent de bas niveaux d'analyse, mais de hauts niveaux de contrôle. En fait, selon Bialystok (1991, 1993, 2001a, 2001b) le jugement de grammaticalité de phrases asémantiques exige de plus hauts niveaux de contrôle des traitements langagiers puisque pour juger de la grammaticalité de ce type de phrase, il faut être en mesure de faire abstraction du sens et de se concentrer seulement sur la forme, ce qui exige de plus hauts niveaux de contrôle. Par ailleurs, toujours selon Bialystok (1991, 1993, 2001a, 2001b), la tâche de correction de l'erreur se positionne dans le quadrant du bas à droite puisqu'elle exige de hauts niveaux d'analyse, mais de bas niveaux de contrôle. En fait, les tâches de jugement de grammaticalité, de détection de l'erreur, de correction de l'erreur et d'explication de l'erreur exigent différents niveaux d'analyse des connaissances linguistiques et de contrôle des traitements langagiers (Bialystok et Ryan, 1985). Selon Bialystok (1993), pour qu'une tâche soit qualifiée de « métalinguistique » elle doit exiger de hauts niveaux d'analyse des connaissances linguistiques et/ou de contrôle des traitements langagiers. Le modèle de Bialystok (1988, 1991, 1993, 2001a, 2001b; Bialystok et Ryan, 1985) fournit donc un cadre théorique permettant d'interpréter les résultats des recherches portant sur la relation entre la compétence en L2 et la réussite à des tâches langagières en fonction des niveaux d'analyse et de contrôle requis par la tâche à effectuer.

La figure 1.1 présente le graphique de Bialystok (2001a, 2001b) en y présentant certaines tâches langagières en fonction des niveaux d'analyse et de contrôle qu'elles exigent.

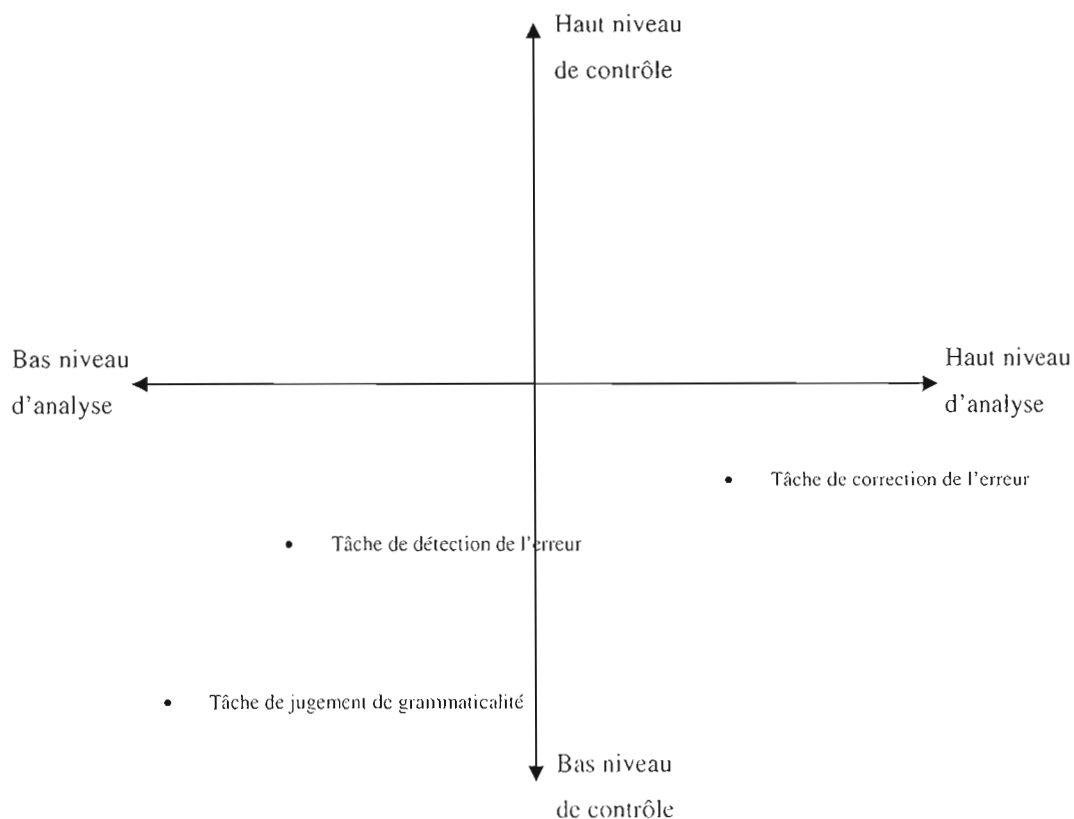


Figure 1.1 Modèle de l'analyse et du contrôle (tiré de Bialystok, 2001b)

Notons ici que, dans le cadre de notre étude, les tâches exigeant de bas niveaux d'analyse des connaissances linguistiques et de contrôle des traitements langagiers telles que la tâche de jugement de grammaticalité ne seront pas considérées comme des tâches métalinguistiques alors que celles requérant de hauts niveaux d'analyse et/ou de contrôle telles que la tâche de correction de l'erreur seront considérées comme des tâches métalinguistiques. En fait, certains auteurs (p.ex., Birdsong, 1989) soutiennent que le simple fait de juger de la grammaticalité d'une phrase ne permet pas au chercheur de s'assurer que les participants ont recours à des connaissances analysées de la langue pour effectuer leur jugement, car celui-ci peut se faire sur la base d'une simple intuition.

1.3 Vérification empirique du modèle de Bialystok

À notre connaissance, seulement deux études (Renou, 2001; Simard et Fortier, 2007) ont tenu compte de la demande cognitive requise par les différentes tâches langagières dans la conception de leur recherche et dans l'interprétation des résultats. Simard et Fortier (2007) ont explicitement mis à l'essai le modèle en vérifiant de façon empirique si des enfants allophones obtiendraient des résultats significativement différents à trois tâches langagières requérant différents niveaux d'analyse des connaissances linguistiques et de contrôle des traitements langagiers. Pour ce faire, trente-et-un ($n=31$) enfants allophones de 9 à 12 ans ont été soumis à trois tâches. La première tâche consistait en un jugement d'acceptabilité dans lequel les participants devaient juger de la grammaticalité de phrases qui leur étaient présentées oralement. Les différents items du jugement d'acceptabilité étaient composés d'une combinaison de phrases sémantiques, asémantiques, grammaticales et agrammaticales. Les phrases sémantiques étaient considérées comme requérant de bas niveaux d'analyse et de contrôle tandis que les phrases asémantiques étaient considérées comme requérant de bas niveaux d'analyse, mais de plus hauts niveaux de contrôle. La deuxième tâche consistait en une tâche de correction de l'erreur dans laquelle les participants devaient corriger l'erreur grammaticale contenue dans chacune des phrases asémantiques et agrammaticales qui leur étaient présentées à l'écrit sans toutefois changer le sens de la phrase, c'est-à-dire que la phrase devait rester asémantique. Cette deuxième tâche était considérée comme requérant de hauts niveaux d'analyse des connaissances linguistiques, mais de bas niveaux de contrôle des traitements langagiers. La troisième tâche consistait en une tâche de reproduction de l'erreur. Pour cette troisième tâche, deux phrases étaient présentées aux participants. Une de ces deux phrases contenait une erreur et l'autre n'en contenait pas. Les participants devaient reproduire dans la phrase correcte l'erreur contenue dans la phrase agrammaticale. Cette troisième tâche était considérée comme requérant de hauts niveaux d'analyse et de contrôle. Seulement les participants de 10,6 à 12 ans ont été soumis à cette troisième tâche. Les résultats des analyses de variance démontrent que les items asémantiques de la tâche de jugement de grammaticalité ont été significativement mieux réussis que la tâche de correction de l'erreur et que la tâche de correction de l'erreur a été significativement mieux réussie que la tâche de reproduction de l'erreur. Les résultats de cette étude indiquent également que la tâche de

jugement de grammaticalité de phrases sémantiques, la tâche de correction de l'erreur et la tâche de reproduction de l'erreur requièrent différents niveaux d'analyse des connaissances linguistiques et de contrôle des traitements langagiers tel que le suggère le modèle de Bialystok (2001a, 2001b).

Renou (2001) a, pour sa part, examiné la relation entre la conscience métalinguistique et la compétence en français L2 d'apprenants adultes en tenant compte de la demande cognitive requise par les différentes tâches. Pour ce faire, soixante-quatre ($n=64$) apprenants universitaires de français L2 de niveau avancé ont été soumis à trois tâches. La première et la deuxième tâches avaient pour but, selon l'auteure (Renou, 2001), de mesurer la conscience métalinguistique. Cette tâche comportait quatre étapes et était présentée soit oralement, soit par écrit. Les participants devaient, d'abord, juger de la grammaticalité des phrases pour, ensuite, identifier, corriger et expliquer l'erreur dans les phrases jugées agrammaticales. Les participants disposaient d'un temps limité pour effectuer la tâche orale alors qu'ils n'étaient pas limités dans le temps pour effectuer la tâche écrite. La troisième tâche était constituée du test de compétence en français de l'Université d'Ottawa et visait à mesurer la compétence générale en français L2 des participants. Ce test comportait trois parties : une partie visant à mesurer la compréhension orale, une autre servant à évaluer la compréhension écrite et un texte lacunaire visant à mesurer les compétences grammaticales ainsi que le vocabulaire. Les participants ont aussi dû répondre à un questionnaire afin de déterminer le type d'enseignement de français L2 auquel ils avaient été exposés au secondaire. Renou (2001) formule trois hypothèses à la base de son étude. La première hypothèse postule l'existence d'une corrélation significative entre les deux tâches visant, selon l'auteure, à mesurer la conscience métalinguistique et la compétence en L2. La deuxième hypothèse est directement issue du modèle de Bialystok et Ryan (1985). Cette hypothèse prédit des corrélations significatives entre les tâches requérant des niveaux d'analyse et de contrôle similaires. Plus précisément, la deuxième hypothèse suppose que les corrélations entre les tâches de jugement de grammaticalité en quatre étapes et celles mesurant la compétence en L2 seront plus élevées lorsque la demande cognitive des tâches mises en relation est équivalente et plus faibles lorsque la demande cognitive des tâches mises en relation est différente. Enfin, la troisième hypothèse aussi issue du modèle de Bialystok (1991, 1994, 2001a; Bialystok et Ryan, 1985) postule que les processus d'analyse et de contrôle se développent de manière

autonome en fonction des différentes expériences et que les apprenants obtiendront des résultats différents en fonction du type d'enseignement auquel ils ont été exposés. Les résultats des analyses liés à la première hypothèse démontrent que les résultats obtenus aux quatre étapes de la tâche servant, selon Renou (2001), à mesurer la conscience métalinguistique sont significativement corrélés au test de compétence, ce qui laisse entrevoir qu'il y a une relation significative entre la réussite à des tâches dites « métalinguistiques » et le niveau de compétence en L2. Par contre, si l'on examine les résultats des participants en fonction du type d'enseignement de français L2 auquel ils ont été exposés au secondaire, cette corrélation n'est significative que pour le groupe ayant été exposé à un enseignement centré sur la grammaire. Par ailleurs, la deuxième hypothèse n'est pas appuyée par les résultats des analyses. En fait, certaines tâches n'exigeant pas les mêmes niveaux d'analyse et de contrôle sont significativement corrélées tandis que d'autres requérant des niveaux d'analyse et de contrôle similaires ne le sont pas. Finalement, en comparant les résultats des deux groupes pris séparément en fonction du mode de présentation de la tâche dite « métalinguistique », il est possible de constater que les participants ayant été exposés à un enseignement de type communicatif réussissent significativement mieux dans la tâche présentée oralement considérée comme requérant de plus hauts niveaux de contrôle tandis que le groupe ayant été exposé à un enseignement centré sur la grammaire réussit significativement mieux dans la tâche écrite considérée comme exigeant de plus faibles niveaux de contrôle. Renou (2001) affirme que ces résultats appuient la troisième hypothèse selon laquelle les apprenants réussissent mieux dans différents types de tâches en fonction du type d'enseignement auquel ils ont été exposés.

À la lecture de l'étude de Renou (2001), nous pouvons penser que la compétence en L2 est significativement corrélée à la réussite à des tâches dites « métalinguistiques ». Malgré ces résultats intéressants et prometteurs, certaines limites viennent diminuer la portée des conclusions de l'étude de Renou (2001). À cet égard, nous pensons plus précisément à l'interdépendance des résultats ainsi qu'à la diversité des éléments langagiers de la tâche expérimentale utilisée dans l'étude de Renou (2001). Ainsi, nous nous proposons, dans le cadre de notre projet de mémoire, de reprendre l'étude de Renou (2001) en modifiant ces aspects qui nous semblent problématiques.

1.4 Reprise de l'étude de Renou

Dans ce qui suit, nous ferons état de ce que nous souhaitons modifier dans notre étude qui se propose de reprendre celle de Renou (2001).

1.4.1 Interdépendance entre les résultats

D'abord, il sera nécessaire de modifier l'instrument de mesure utilisé dans l'étude de Renou (2001), car les résultats obtenus à chacune des quatre étapes de la tâche expérimentale dépendent entièrement de ceux obtenus à l'étape précédente. Mentionnons que, dans son étude, Renou (2001) n'a pas accordé de point pour le jugement de grammaticalité qui correspond à la première étape de la tâche. Elle a accordé un point aux participants pour avoir correctement identifié l'erreur, deux points pour avoir correctement identifié et corrigé l'erreur et trois points pour avoir correctement identifié, corrigé et expliqué l'erreur. En fait, les participants doivent être en mesure de juger de la grammaticalité d'une phrase et d'identifier l'erreur pour réussir à la corriger et à l'expliquer. Ici, les quatre étapes de la tâche sont interdépendantes, c'est-à-dire que pour réussir l'étape subséquente le participant doit préalablement avoir réussi l'étape précédente. Or, un des présupposés à la base du recours à des tests statistiques paramétriques est que les résultats obtenus à une tâche doivent être entièrement indépendants des résultats obtenus à une autre tâche (Hatch et Lazaraton, 1991, p.238). Par ailleurs, les quatre étapes de la tâche requièrent différents niveaux d'analyse des connaissances linguistiques et de contrôle des traitements langagiers (Bialystok, 2001a, 2001b). Il serait donc intéressant d'isoler les différentes étapes de la tâche expérimentale afin de diminuer le biais introduit par l'interdépendance des résultats et de vérifier si les résultats seraient significativement différents pour les différentes étapes de la tâche tel que le suggère le modèle de Bialystok (2001a, 2001b).

1.4.2 Diversité des éléments langagiers examinés

Par ailleurs, un autre aspect de la méthode utilisée par Renou (2001) qui nous semble problématique correspond aux éléments langagiers examinés. En effet, certaines erreurs contenues dans la tâche expérimentale touchent des aspects syntaxiques de la langue tandis

que d'autres portent sur des aspects morphosyntaxiques. Plus précisément, les erreurs contenues dans les phrases agrammaticales de la tâche expérimentale de l'étude de Renou (2001) touchent l'accord et la place de l'adjectif, la forme et la place des pronoms compléments direct et indirect ainsi que la formation du passé composé. Or, «il semble que l'attention soit non seulement modifiée par l'aspect langagier examiné, à savoir la syntaxe, la morphosyntaxe ou encore le lexique, mais également par les éléments grammaticaux propres à chaque aspect (Simard, 2008, p.7)». En effet, certaines études (p. ex., Gass, Svetics et Lemelin, 2003; Shook, 1994) démontrent qu'il existe des différences dans le traitement des aspects syntaxique, morphosyntaxique et lexical, mais aussi dans le traitement des divers éléments grammaticaux propres à chaque aspect (p. ex., Simard, 2008). Il serait donc pertinent de construire une tâche ne portant que sur un seul élément langagier afin de contrôler ce biais.

1.5 Objectif de recherche

L'objectif de la présente étude est donc de reprendre l'étude de Renou (2001) en contrôlant certains aspects de la tâche expérimentale telles l'interdépendance des résultats et la diversité des éléments langagiers examinés afin de vérifier si les résultats obtenus sont comparables ou s'ils diffèrent de ceux obtenus par Renou (2001) en ce qui a trait à la relation entre le niveau de compétence en L2 et la réussite à des tâches langagières exigeant différents niveaux d'analyse des connaissances linguistiques et de contrôle des traitements langagiers. Plus concrètement, dans le cadre de la présente étude, nous nous proposons de modifier la tâche expérimentale utilisée dans l'étude source (Renou, 2001) afin d'éliminer l'interdépendance entre les résultats et de n'examiner qu'un seul élément langagier.

CHAPITRE II

RECENSION DES ÉCRITS

Dans le présent chapitre, nous ferons d'abord la recension des études empiriques portant sur la relation entre le niveau de compétence en L2 et la réussite à des tâches dites « métalinguistiques » chez des apprenants adultes de L2 (2.1). Nous présenterons chacune des études de façon chronologique. Nous ferons, ensuite, la synthèse de ces études (2.2) en examinant d'un peu plus près les variantes dans les tâches expérimentales utilisées (2.2.1) ainsi que les différents éléments langagiers examinés (2.2.2) dans les études citées. Nous terminerons ce chapitre avec la formulation de notre question de recherche (2.3)

2.1 Études empiriques examinant la relation entre le niveau de compétence en L2 et la réussite à des tâches langagières

Dans ce qui suit, nous présenterons de façon chronologique les différentes études qui se sont intéressées à la relation entre la compétence en L2 et la réussite à des tâches dites « métalinguistiques » chez des apprenants adultes de L2. Notons ici que nous présenterons ces études en ayant recours à la terminologie utilisée par les différents auteurs dans chacune des études dont il sera question.

D'abord, Sorace (1985) a examiné la relation entre les connaissances métalinguistiques et la production orale en langue étrangère (désormais LE) de deux groupes d'apprenants d'italien LE. Pour ce faire, un groupe débutant de neuf ($n=9$) participants et un groupe intermédiaire de huit ($n=8$) participants ayant été exposés à un enseignement explicite de la grammaire ont été soumis à trois tâches. La première tâche avait pour but de mesurer les connaissances métalinguistiques des participants et comportait quatre étapes. Pour cette tâche, les participants devaient, d'abord, juger de la grammaticalité de phrases présentées à l'écrit. Ils devaient, ensuite, identifier, corriger et expliquer l'erreur contenue dans les phrases

jugées agrammaticales. Les participants n'étaient pas limités dans le temps pour effectuer cette tâche. La deuxième tâche visait à mesurer la complexité syntaxique et la précision de la production orale en LE en l'absence d'interaction communicative avec l'interlocuteur et consistait à décrire oralement une série d'images. La troisième tâche avait pour but d'évaluer la production orale en LE dans une interaction communicative et consistait en une conversation informelle avec un intervieweur. Les résultats de cette étude indiquent que la tâche expérimentale en quatre étapes visant à mesurer les connaissances métalinguistiques des participants est significativement corrélée aux deux tâches de production orale pour le groupe des intermédiaires. De plus, les résultats permettent de constater que la capacité à verbaliser les règles de grammaire enfreintes dans les phrases agrammaticales est acquise relativement tard bien que les apprenants aient été exposés à un enseignement explicite de la grammaire et qu'ils aient reçu une quantité considérable d'informations métalinguistiques. Sorace (1985) conclut en affirmant qu'il est difficile d'expliquer l'interaction entre les connaissances métalinguistiques des participants et leur utilisation de la L2 sans admettre que les connaissances explicites de la L2 ont un rôle important à jouer dans la production en L2.

Masny (1987) a, pour sa part, examiné la relation entre la conscience métalinguistique, le style cognitif, l'intelligence, l'aptitude pour les langues, la compétence en L2, la réussite (*achievement*) en classe de L2 et l'habileté en lecture en langue première (désormais L1) de soixante-quatorze ($n=74$) étudiants d'anglais L2 de niveau collégial. Dans cette étude, la conscience métalinguistique a été opérationnalisée par une tâche de jugement de grammaticalité dans laquelle les participants devaient, dans la première étape, dire si les phrases présentées à l'écrit étaient grammaticales ou non. Dans la deuxième étape de la tâche, les phrases étaient présentées dans un ordre différent et les participants devaient, d'abord, juger si les phrases étaient grammaticales et, ensuite, corriger les phrases considérées agrammaticales. Les résultats des régressions multiples indiquent que l'habileté des participants à reconnaître les phrases grammaticales est significativement reliée à leur aptitude en langue et à leur compétence en lecture en L1 tandis que leur habileté à reconnaître les phrases agrammaticales et à les corriger est significativement reliée à leur niveau de compétence en L2 et à la réussite (*achievement*) en classe de L2. Masny (1987) conclut en affirmant que la compétence en L1 a un rôle à jouer dans la compétence en L2 et que la conscience métalinguistique contribue au développement de la compétence en L2.

Alderson, Clapham et Steel (1997) ont examiné la relation entre les connaissances métalinguistiques, l'aptitude pour les langues et la compétence langagière d'étudiants universitaires anglophones de français L2. Pour ce faire, les cinq cent neuf ($n=509$) étudiants ayant participé à l'étude ont été soumis à une série de tests servant à mesurer leurs connaissances métalinguistiques, leur aptitude pour les langues ainsi que leur compétence langagière en français L2. Le test servant à mesurer les connaissances métalinguistiques était composé d'une tâche dans laquelle les participants devaient identifier la catégorie et la fonction grammaticales de certains mots dans une phrase et d'une tâche de correction et d'explication d'erreurs. Cette tâche était composée de différentes parties en anglais L1 et en français L2. Les résultats de cette étude démontrent que les connaissances métalinguistiques varient considérablement d'un participant à l'autre et qu'il y a une corrélation significative bien que faible entre les connaissances métalinguistiques des participants et leur niveau de compétence en français L2. Les auteurs concluent que la relation entre les connaissances métalinguistiques et la compétence en L2 est faible. De plus, des analyses factorielles démontrent que les connaissances métalinguistiques et la compétence en L2 semblent constituer deux facteurs indépendants de l'habileté linguistique.

Han et Ellis (1998) ont exploré différentes façons de mesurer les connaissances implicites et les connaissances explicites et ont examiné le rôle respectif des connaissances implicites et des connaissances explicites dans la compétence en L2. Pour ce faire, quarante-huit ($n=48$) apprenants adultes d'anglais L2 de niveau intermédiaire avancé ont été soumis à cinq tâches. Dans la première tâche, les participants devaient compléter oralement une phrase en six secondes en fonction d'une image qui leur était présentée. La deuxième tâche consistait en un jugement de grammaticalité. Les participants avaient 3,5 secondes pour déterminer si la phrase qui leur était présentée était grammaticale ou non. La troisième tâche consistait en une entrevue individuelle durant laquelle les participants devaient, dans un premier temps, juger de la grammaticalité des phrases qui leur étaient présentées et, dans un deuxième temps, expliquer la règle à la base de leur jugement. Les participants avaient tout le temps qu'ils voulaient pour effectuer cette troisième tâche. La quatrième tâche était constituée de l'examen TOFEL (*Test of English as a Foreign Language*). La cinquième tâche était constituée de l'examen de compétence en anglais de niveau secondaire (*Secondary Level English Proficiency Test*). Les résultats de l'analyse factorielle suggèrent que les deux

premières tâches mesurent principalement les connaissances implicites des participants tandis que la troisième tâche mesure principalement les connaissances explicites des participants, ce qui laisse croire que le facteur temps permet de déterminer le type de connaissances qui intervient dans la réalisation de la tâche de jugement de grammaticalité. Les résultats des analyses corrélationnelles semblent démontrer que la capacité à formuler des commentaires métalinguistiques, mesurée à partir des règles formulées par les participants lors de l'entrevue, ne semble pas avoir de relation avec la compétence en L2. Par ailleurs, les résultats du jugement de grammaticalité effectué lors de l'entrevue sont significativement corrélés aux résultats des deux tests de compétence en L2, ce qui porte les auteurs à croire que les connaissances explicites ont un certain rôle à jouer dans la compétence en L2.

Elder, Warren, Hajek, Manwaring et Davies (1999) ont examiné la relation entre les connaissances métalinguistiques et le succès dans l'apprentissage d'une LE à l'université. Les trois cent trente-quatre participants ($n=334$) étaient des étudiants de premier cycle universitaire. Quatre-vingt-quatorze ($n=94$) des participants étaient inscrits à un cours d'italien de niveau débutant, cinquante-sept ($n=57$) à un cours de chinois de niveau débutant, soixante-dix-huit ($n=78$) à un cours de français de niveau débutant et cent cinq ($n=105$) à un cours de français de niveau avancé. Le test servant à mesurer les connaissances métalinguistiques des participants comportait deux parties. Dans la première partie, les participants devaient identifier la catégorie et la fonction grammaticales de certains mots. Dans la deuxième partie, ils devaient corriger les erreurs contenues dans des phrases et formuler la règle à la base de l'erreur en ayant recours à la terminologie appropriée. Ce premier test se faisait en anglais L1. Les participants inscrits au cours de français de niveau avancé ont été soumis à un deuxième test dans le même genre en français cette fois. La compétence en LE a été mesurée en fonction des résultats obtenus par les participants aux différents tests et examens qu'ils avaient effectués dans le cadre du cours de langue auquel ils étaient inscrits. Les participants inscrits au cours de français de niveau avancé ont aussi été soumis à différents tests standardisés visant à mesurer leur compétence en français LE. Les résultats des analyses corrélationnelles démontrent que la compétence en LE est faiblement associée aux connaissances métalinguistiques pour les apprenants d'italien et fortement corrélée pour les apprenants de français de niveau avancé. Les auteurs concluent en affirmant que les connaissances métalinguistiques ne semblent pas essentielles au succès de

l'apprentissage d'une LE dans un contexte universitaire. Par ailleurs, l'apprentissage d'une LE dans un contexte universitaire semble contribuer au développement des connaissances métalinguistiques.

Elder et Manwaring (2004) ont examiné la relation entre les connaissances explicites en chinois L2 et le succès dans l'apprentissage de cette langue à l'université. Les quatre-vingt-onze participants ($n=91$) ont été séparés en deux groupes en fonction de leur formation antérieure en chinois L2. Un premier groupe qualifié de « postsecondaire » était constitué de cinquante-sept ($n=57$) participants ayant étudié le chinois entre quatre et six années au secondaire. Un deuxième groupe qualifié de *ab initio* était composé de trente-quatre ($n=34$) étudiants ayant débuté leur apprentissage du chinois à l'université. Les participants du groupe *ab initio* étaient sur le point de terminer leur deuxième année d'étude et à ce stade leur compétence en chinois L2 est considérée comme étant comparable à celle des participants du groupe postsecondaire. Les deux groupes ont été soumis à deux tests. Un premier test servant à mesurer leurs connaissances explicites de la grammaire chinoise et composé de trois parties. Dans la première partie, les participants devaient identifier la catégorie et la fonction grammaticales de certains mots dans des phrases. Dans la deuxième partie, les participants devaient corriger l'erreur dans chacune des phrases présentées en chinois L2 et dans la troisième partie, formuler la règle à la base de l'erreur en anglais L1 en ayant recours à la terminologie appropriée. Les résultats aux examens servant à évaluer les apprentissages des étudiants à la fin de chaque semestre universitaire ont servi de mesure du succès dans l'apprentissage du chinois à l'université. Ces examens comprenaient quatre parties : une partie compréhension écrite, compréhension orale, production écrite et production orale. Les résultats des tests *t* de Student ont démontré que les performances du groupe *ab initio* étaient significativement supérieures à celles du groupe postsecondaire, et ce pour toutes les composantes du test sur les connaissances métalinguistiques bien que les participants de ce groupe aient étudié le chinois pour une plus courte période. Les auteurs expliquent ces résultats en soulignant que dans les curriculums de chinois du secondaire l'accent n'est pas du tout mis sur le développement de connaissances explicites de la structure de la langue cible. De plus, pour le groupe *ab initio* les résultats au test mesurant les connaissances métalinguistiques sont significativement corrélés aux résultats du test servant à évaluer les apprentissages en chinois L2 à la fin du semestre universitaire, et ce pour toutes les

composantes des deux tests. Pour le groupe postsecondaire, les résultats au test mesurant les connaissances métalinguistiques ne sont significativement corrélés que pour les composantes écrites (compréhension et production écrites) de l'évaluation des apprentissages. Par ailleurs, la composante correction de l'erreur du test mesurant les connaissances métalinguistiques des participants semble être celle qui prédit le mieux la réussite dans les cours de chinois à l'université.

Enfin, Ellis (2006) a notamment examiné auprès de deux cent vingt ($n=220$) apprenants adultes d'anglais L2 de tous les niveaux jusqu'à quel point les connaissances explicites de certaines structures grammaticales sont reliées à la compétence générale en L2 et jusqu'à quel point elles permettent de prédire la compétence générale en L2. Le premier test correspondait à un jugement de grammaticalité. Les participants devaient identifier les phrases agrammaticales qui leur étaient présentées oralement et, ensuite, répéter ces phrases dans un anglais correct. Le deuxième test consistait également en un jugement de grammaticalité présenté à l'écrit cette fois. Les participants avaient une limite de temps pour réaliser ce deuxième test. Les deux premiers tests servaient à mesurer les connaissances implicites des participants. Afin de mesurer les connaissances explicites, l'auteur (Ellis, 2006) a eu recours à un jugement de grammaticalité présenté à l'écrit sans limite de temps et une tâche à l'intérieur de laquelle les participants devaient choisir la règle qui expliquait le mieux l'erreur contenue dans les phrases agrammaticales qui leur étaient présentées à l'écrit. Le test IELTS (*International English Language Testing System*) a servi de mesure de la compétence générale en anglais L2 des participants. Ce test comporte quatre parties : compréhension orale, compréhension écrite, expression orale et expression écrite. Des corrélations ont été calculées entre les différentes mesures des connaissances explicites et les résultats au test de compétence IELTS. Les résultats de ces corrélations démontrent que les connaissances explicites telles que mesurées par les deux tâches sont significativement corrélées à la compétence en L2. Des analyses de régression ont permis de déterminer que les connaissances grammaticales explicites permettent de prédire la compétence générale en L2.

2.2 Synthèses des études antérieures

Le tableau 2.1 présente une synthèse des différentes études portant sur la relation entre la compétence en L2 et la réussite à des tâches dites « métalinguistiques » chez des apprenants adultes de L2 et met en lumière les aspects d'ordre méthodologique que nous considérons importants dans le cadre de notre étude. Nous traiterons plus précisément, dans ce qui suit, des tâches expérimentales utilisées (2.2.1) et des éléments langagiers examinés (2.2.2) dans les différentes études présentées. Il est à noter que l'étude de Renou (2001) présentée dans le chapitre précédent (section 1.3) et sur laquelle se base notre travail est intégrée au tableau 2.1.

Tableau 2.1
Synthèse des études portant sur la relation
entre la compétence en L2 et la réussite à des tâches langagières

Auteur	Sorace (1985)	Masny (1987)	Alderson, Clapham et Steel (1997)	Han et Ellis (1998)
Participants	9 apprenants adultes débutants en italien LE 8 apprenants adultes intermédiaires en italien LE	74 apprenants adultes avancés en anglais L2	509 apprenants adultes de français LE	48 apprenants adultes intermédiaires et avancés en anglais L2
Tâches expérimentales utilisées	Tâche en 4 étapes : juger de la grammaticalité, identifier et corriger l'erreur puis formuler la règle à la base de l'erreur	Tâche de jugement de grammaticalité Tâche de correction de l'erreur	Tâche d'identification de la catégorie et de la fonction grammaticales de certains mots Tâche de correction et d'explication de l'erreur	Tâche en deux étapes : juger de la grammaticalité, expliquer la règle à la base de leur jugement sans limite de temps
Éléments langagiers examinés	Passé composé, imparfait, pronoms indirects avec les verbes <i>piacere</i> et <i>dire</i> , choix de l'auxiliaire et accord du participe passé dans les temps composés	Pronoms, propositions relatives, concordance	Plusieurs structures grammaticales tels les adverbes, les pronoms, les temps de verbe, les articles, la négation, les compléments de verbe, etc.	Les compléments de verbe
Principales conclusions	Les résultats de la tâche expérimentale sont significativement corrélés à ceux des tâches de production orale pour le groupe des intermédiaires	L'habileté des participants à identifier les phrases agrammaticales et à les corriger est significativement reliée à leur niveau de compétence en L2 et à leur réussite en classe de L2	Les résultats des tâches expérimentales sont significativement corrélés au niveau de compétence en L2 des apprenants	La capacité à juger de la grammaticalité d'une phrase sans limite de temps est significativement corrélée au niveau de compétence en L2

Tableau 2.1
Synthèse des études portant sur la relation
entre la compétence en L2 et la réussite à des tâches langagières (suite)

Auteur	Elder et al. (1999)	Renou (2001)	Elder et Manwaring (2004)	Ellis (2006)
Participants	334 apprenants adultes de LE	64 apprenants adultes avancés en français L2	91 apprenants adultes de chinois LE	220 apprenants adultes d'anglais L2 de tous les niveaux
Tâches expérimentales utilisées	Tâche d'identification de la catégorie et de la fonction grammaticales Tâche de correction et d'explication de l'erreur	Tâche en 4 étapes : juger de la grammaticalité, identifier et corriger l'erreur puis, formuler la règle à la base de l'erreur	Tâche d'identification de la catégorie et de la fonction grammaticales Tâche de correction et d'explication de l'erreur	Tâche de jugement de grammaticalité Tâche d'explication de l'erreur à partir d'un choix de réponse
Éléments langagiers examinés	Plusieurs structures grammaticales tels les adverbess, les pronoms, les temps de verbe, les articles, la négation, les compléments de verbe, etc.	L'accord et la place des adjectifs, la forme et la place des pronoms compléments direct et indirect, le passé composé	Différentes structures grammaticales, mais les auteurs ne spécifient pas lesquelles	17 structures grammaticales les compléments de verbe, le -s de la 3 ^{ème} pers du sing., le -s du pluriel, les articles indéfinis, le -s du possessif, la formation du passé en -ed, le comparatif, les verbes modaux, la place de l'adverbe, les propositions relatives, etc.
Principales conclusions	Les résultats des tâches expérimentales sont significativement corrélés au niveau de compétence en L2 pour le groupe des débutants en italiens et pour le groupe des avancés en français	Les résultats de la tâche expérimentale sont significativement corrélés à ceux du test de compétence en L2	Les résultats des tâches expérimentales sont significativement corrélés aux résultats des tests servant à mesurer la compétence en L2 des participants	Les résultats des tâches expérimentales sont significativement corrélés aux résultats du test de compétence en L2

2.2.1 Tâches expérimentales utilisées

À la lecture de la recension des écrits que nous venons d'exposer, il est possible de noter que les tâches expérimentales utilisées varient considérablement d'une étude à l'autre. Dans les études de Renou (2001) et de Sorace (1985), la tâche comportait quatre étapes. Les participants devaient, d'abord, juger de la grammaticalité d'une phrase, ensuite, identifier et corriger l'erreur qui se retrouvait dans les phrases jugées agrammaticales et, finalement, expliquer la règle à la base de l'erreur. Dans l'étude de Masny (1987), les participants n'étaient soumis qu'aux deux premières étapes, c'est-à-dire qu'ils devaient juger de la grammaticalité des phrases et corriger les phrases agrammaticales sans toutefois devoir fournir la règle à la base des erreurs contenues dans les phrases jugées agrammaticales. Dans les études d'Alderson et al. (1997), Elder et al. (1999) et Elder et Manwaring (2004), c'est la première étape qui était omise puisque toutes les phrases contenues dans la tâche étaient agrammaticales. Les participants devaient donc corriger l'erreur et fournir la règle à la base de l'erreur. Dans l'étude d'Han et Ellis (1998), les participants devaient juger de la grammaticalité de phrases et fournir la règle à la base des erreurs contenues dans les phrases jugées agrammaticales sans toutefois devoir corriger les phrases. Dans l'étude d'Ellis (2006), les deux étapes étaient séparées, c'est-à-dire que, dans un premier test, les participants devaient juger de la grammaticalité des phrases et, dans deuxième test, ils devaient choisir parmi quatre explications celle qui expliquait le mieux l'erreur contenue dans la phrase qui leur était présentée. Dans la majorité de ces études, la tâche expérimentale se faisait en L2 mais, dans deux de ces études (Alderson et al, 1997; Elder et al, 1999), elle comportait une partie en anglais L1. Par ailleurs, certaines études (Alderson et al, 1997; Elder et al, 1999; Elder et Manwaring, 2004) mesuraient les connaissances de la terminologie grammaticale des participants en leur demandant d'identifier la catégorie et la fonction grammaticales de certains mots. De plus, seulement quatre (Ellis, 2006; Han et Ellis, 1998; Renou, 2001; Sorace, 1985) des huit études spécifient si la tâche de jugement de grammaticalité a été effectuée dans un temps limité ou non. Or, les résultats des études d'Ellis (2006) et de Han et Ellis (1998) semblent indiquer que le facteur temps a un rôle essentiel à jouer afin de déterminer le type de connaissances qui intervient dans la tâche de jugement de grammaticalité. Comme nous pouvons le constater, dans certaines études (p.ex., Renou,

2001; Sorace, 1985) la tâche expérimentale comporte un certain nombre d'étapes interdépendantes exigeant, selon le modèle de Bialystok (2001a, 2001b), différents niveaux d'analyse des connaissances linguistiques et de contrôle des traitements langagiers. Dans la présente étude, nous nous proposons donc d'isoler les différentes étapes de la tâche expérimentale utilisée dans l'étude de Renou (2001) afin d'éliminer le biais introduit par l'interdépendance des résultats et de vérifier si les résultats sont significativement différents pour les différentes étapes de la tâche tel que le suggère le modèle de Bialystok (2001a, 2001b).

2.2.2 Éléments langagiers examinés

Enfin, mise à part une étude (Han et Ellis, 1998), les erreurs contenues dans les phrases agrammaticales de la tâche de jugement de grammaticalité des différentes études touchent plusieurs éléments langagiers. Par exemple, les erreurs contenues dans les études d'Alderson et al. (1997) et d'Elder et al. (1999) se rapportent à une variété de structures grammaticales tels les adverbes, les pronoms, les temps de verbe, les articles, la négation, les compléments de verbe, etc. Par ailleurs, les erreurs contenues dans les phrases agrammaticales de l'étude de Sorace (1985) concernent l'imparfait, le passé composé, l'utilisation des pronoms indirects avec *piacere* et *dire*, le choix de l'auxiliaire dans la formation des temps composés et l'accord du participe passé dans les temps composés alors que celles contenues dans l'étude de Renou (2001) se rapportent à l'accord et à la place de l'adjectif, à la forme et à la place des pronoms compléments direct et indirect ainsi qu'à la formation du passé composé. Bref, mise à part l'étude de Han et Ellis (1998) qui s'intéresse uniquement aux compléments de verbe, les erreurs contenues dans les phrases agrammaticales des différentes études portent sur une variété de structures langagières. Or, certaines études (p.ex., Gass, Svetics et Lemelin, 2003; Shook, 1994) ont démontré qu'il existe des différences dans le traitement des aspects syntaxique, morphosyntaxique et lexical, mais aussi dans le traitement des divers éléments grammaticaux propres à chaque aspect (p.ex., Simard, 2008). Dans la présente étude, nous nous proposons donc de n'examiner qu'un seul élément langagier afin de contrôler le biais introduit par la multiplicité des éléments langagiers examinés.

2.3 Question de recherche

À la lumière des informations présentées jusqu'ici, la question de recherche à laquelle nous tenterons de répondre est la suivante : y a-t-il une relation entre la compétence en L2 et la réussite à des tâches langagières exigeant différents niveaux d'analyse des connaissances linguistiques et de contrôle des traitements langagiers? Nous entendons par compétence « la capacité du locuteur de produire et d'interpréter des énoncés de façon appropriée (Cuq, 2003, p.48) ». Afin de tenter de répondre à cette question, nous nous proposons de mener une étude expérimentale dont nous décrirons les modalités dans le chapitre suivant.

CHAPITRE III

MÉTHODE

Nous avons, dans les chapitres précédents, exposé les bases théoriques et empiriques nous ayant mené à la formulation de notre question de recherche. Rappelons brièvement que nous souhaitons, dans le cadre de notre projet, reprendre l'étude de Renou (2001) dont l'objectif était d'examiner la relation entre la conscience métalinguistique et la compétence en français L2 d'apprenants adultes en tenant compte de la demande cognitive requise par les différentes tâches. Cependant, certains aspects de la tâche expérimentale utilisée dans l'étude de Renou (2001) que nous considérons plus faibles telles l'interdépendance entre les résultats ainsi que la pluralité des éléments langagiers examinés ont été modifiés.

Afin de répondre à notre question de recherche, nous avons effectué une étude dont nous décrirons les particularités de la méthode dans ce chapitre. Dans un premier temps, nous décrirons le devis d'expérience (3.1). Ensuite, nous présenterons la façon dont la compétence en L2 ainsi que les différents niveaux d'analyse des connaissances linguistiques et de contrôle des traitements langagiers ont été opérationnalisés (3.2). Puis, nous décrirons les participants de notre étude (3.3) ainsi que les instruments de collecte de données que nous avons utilisés (3.4). Finalement, nous présenterons le déroulement de la collecte de données (3.5) ainsi que les méthodes de codification et d'analyse des données auxquelles nous avons eu recours (3.6).

3.1 Devis d'expérience

L'étude dont il est ici question est une étude corrélationnelle de type transversal. Les participants ont été soumis à deux instruments de mesure et les données recueillies sont de type quantitatif.

3.2 Opérationnalisation

La compétence en L2 a été opérationnalisée au moyen des résultats obtenus au test de compétence en français L2 de l'Université d'Ottawa. Les différents niveaux d'analyse des connaissances linguistiques et de contrôle des traitements langagiers ont, pour leur part, été opérationnalisés au moyen des résultats obtenus à une tâche de jugement de grammaticalité considérée, selon le modèle de Bialystok (2001a, 2001b), comme requérant de bas niveaux d'analyse des connaissances linguistiques et de contrôle des traitements langagiers et à une

tâche de correction de l'erreur considérée, toujours selon le modèle de Bialystok (2001a, 2001b), comme requérant de hauts niveaux d'analyse des connaissances linguistiques, mais de bas niveaux de contrôle des traitements langagiers.

3.3 Participants

Notre étude compte vingt-huit participants ($n=28$) adultes apprenants de français L2 de niveau intermédiaire avancé. Au moment de la collecte de données, tous les participants étaient inscrits au premier des deux cours obligatoires de français L2 de niveau intermédiaire avancé dans un cégep anglophone de l'île de Montréal. La majorité des participants sont des femmes ($F = 18$, $H = 10$). Seize d'entre eux ($n=16$) sont nés au Québec. L'ensemble des participants a fait leurs études secondaires au Québec et vingt-trois d'entre eux ($n=23$) ont suivi des cours de français langue maternelle (désormais FLM) au secondaire. La moyenne d'âge des participants est de 18,6 ans. Le participant le plus jeune est âgé de 16 ans et le participant le plus âgé a 48 ans. Les participants ont des langues maternelles très variées. En effet, nous pouvons dénombrer quatorze langues maternelles différentes les plus communes étant l'anglais ($n=6$), l'italien ($n=3$), l'arabe ($n=3$), l'arménien ($n=3$), le cantonais ($n=2$), l'espagnol ($n=2$) et le tamoul ($n=2$).

3.4 Instruments de collecte de données

Afin de recueillir nos données, nous avons eu recours à trois instruments, soit un questionnaire de données sociodémographiques (3.4.1), un test de compétence en français L2 (3.4.2) ainsi qu'une tâche de jugement de grammaticalité et une tâche de correction de l'erreur (3.4.3).

3.4.1 Questionnaire de données sociodémographiques

Dans un premier temps, les participants ont dû répondre à un questionnaire comportant douze items et visant à recueillir des données sociodémographiques telles leur sexe, leur âge, leur langue maternelle, les langues qu'ils parlent à la maison, leur lieu de naissance, le nombre d'années d'étude du français, le programme de français suivi au

secondaire (FLM, FL2 ou immersion) ainsi que leur niveau de scolarité (voir appendice A). Les informations recueillies à l'aide de ce questionnaire ont été présentées dans la section précédente (3.3 Participants) et nous ont permis de dresser le portrait des participants de notre étude.

3.4.2 Test de compétence en français L2

Afin de mesurer le niveau de compétence en français L2 des participants, nous avons eu recours au test de compétence de l'Université d'Ottawa. Ce test comporte trois parties : une partie servant à mesurer l'habileté en compréhension orale, une autre servant à évaluer l'habileté en compréhension écrite et un texte lacunaire visant à mesurer les compétences grammaticales ainsi que le vocabulaire. La première partie de ce test est constituée de trois documents sonores comprenant respectivement quatre, cinq et six questions à choix multiples. Dans cette première partie, les participants doivent écouter les trois documents sonores et répondre aux questions. La deuxième partie du test de compétence en français L2 de l'Université d'Ottawa comporte trois textes comprenant respectivement cinq, quatre et huit questions à choix multiples. Dans cette deuxième partie, les participants doivent lire les trois textes et répondre aux questions. La dernière partie du test est constituée d'un texte lacunaire dont trente mots ont été supprimés. Dans cette troisième partie, les participants doivent trouver le mot manquant à partir de choix multiples.

3.4.3 Tâches de jugement de grammaticalité et de correction de l'erreur

Rappelons ici que dans l'étude source (Renou, 2001) les participants devaient juger de la grammaticalité de phrases présentées oralement ou par écrit puis identifier, corriger et expliquer l'erreur dans les phrases jugées agrammaticales. La tâche comportait donc quatre étapes interdépendantes requérant, selon le modèle de Bialystok (2001a, 2001b), différents niveaux d'analyse des connaissances linguistiques et de contrôle des traitements langagiers. Or, afin d'éliminer le biais introduit par l'interdépendance des résultats obtenus dans l'étude source (Renou, 2001) et de vérifier si les résultats diffèrent significativement pour les différentes étapes de la tâche tel que le suggère le modèle de Bialystok (2001a, 2001b), nous avons choisi d'isoler les deux premières étapes de la tâche utilisée par Renou (2001). Par

ailleurs, afin de contrôler le biais introduit par la diversité des éléments langagiers examinés dans l'étude de Renou (2001), les erreurs contenues dans les phrases agrammaticales de notre étude ne portaient que sur un élément langagier soit la place des pronoms compléments direct et indirect. Parmi les éléments langagiers retenus par Renou (2001), notre choix s'est arrêté sur celui-là. Il est important de mentionner que cet élément langagier ne fait pas partie du curriculum du cours auquel les participants de notre étude étaient inscrits. Voici deux exemples de phrases agrammaticales contenant une erreur portant sur la place des pronoms compléments direct et indirect qui se retrouvaient dans notre tâche de jugement de grammaticalité ou de correction de l'erreur : « J'ai proposé lui de venir, mais il a refusé. » ou encore « Il a trouvé de belles photos et il leur les a montrées. »

La première tâche consistait donc en un jugement de grammaticalité dans lequel les participants devaient dire si les phrases qui leur étaient présentées à l'écrit étaient grammaticales ou non (voir Appendice B). Cette tâche comportait vingt-cinq phrases d'environ quinze syllabes chacune. De ces vingt-cinq phrases, dix constituaient des leurres, c'est-à-dire qu'ils ne portaient pas sur la place des pronoms direct et indirect. Cinq de ces leurres étaient grammaticaux et cinq agrammaticaux. Des quinze phrases portant sur la place des pronoms direct et indirect, huit phrases étaient grammaticales et sept agrammaticales.

La deuxième tâche consistait en une tâche de correction de l'erreur dans laquelle les participants devaient corriger l'erreur contenue dans chacune des phrases qui leur étaient présentées à l'écrit (voir Appendice B). Cette deuxième tâche comportait vingt-cinq phrases agrammaticales d'environ quinze syllabes chacune. De ces vingt-cinq phrases, dix constituaient des leurres, c'est-à-dire que l'erreur contenue dans ces phrases agrammaticales ne portait pas sur la place des pronoms direct et indirect.

Rappelons ici que, selon le modèle de Bialystok (2001a, 2001b), la première tâche qui correspond à une tâche de jugement de grammaticalité est considérée comme exigeant de bas niveaux d'analyse des connaissances linguistiques et de contrôle des traitements langagiers alors que la deuxième tâche qui correspond à une tâche de correction de l'erreur est considérée comme requérant de hauts niveaux d'analyse des connaissances linguistiques, mais de bas niveaux de contrôle des traitements langagiers. En fait, selon Bialystok (1993) pour qu'une tâche soit qualifiée de métalinguistique, elle doit exiger de hauts niveaux

d'analyse et/ou de contrôle. La tâche de jugement de grammaticalité de la présente étude ne sera donc pas considérée comme une tâche métalinguistique.

Par ailleurs, afin de nous assurer que les participants disposaient de tout le temps nécessaire pour effectuer les deux tâches et qu'ils n'étaient pas limités dans le temps, nous leur avons accordé un délai de cinquante minutes pour effectuer les tâches de jugement de grammaticalité et de correction de l'erreur. Enfin, nous avons choisi de ne pas inclure de tâche d'explication de l'erreur, car il s'avère difficile d'expliquer une erreur sans avoir recours au métalangage. Or, le but des tâches de jugement de grammaticalité et de correction de l'erreur de la présente étude n'est pas de mesurer la connaissance du métalangage des participants. De plus, certains auteurs (p.ex., Ellis, 2004; Sorace, 1985) soutiennent que la capacité des participants à verbaliser les règles à la base de leur jugement varie énormément d'un participant à l'autre. En outre, Ellis (2004) souligne qu'il est très difficile de dégager une mesure quantitative de la tâche d'explication de l'erreur.

3.5 Déroulement de l'expérimentation

L'expérimentation est divisée en deux parties d'une heure et demie chacune. Dans la première partie de l'expérimentation qui a eu lieu durant les heures normales de classe, la chercheuse a d'abord expliqué brièvement son projet de recherche aux participants et leur a fait signer un formulaire de consentement. Ensuite, elle leur a demandé de remplir le questionnaire de données sociodémographiques. Une fois le formulaire de consentement signé et le questionnaire de données sociodémographiques rempli, les participants ont été soumis aux tâches de jugement de grammaticalité et de correction de l'erreur. La chercheuse a expliqué oralement aux participants la procédure à suivre. Pour la tâche de jugement de grammaticalité, la chercheuse a expliqué aux participants que les phrases pouvaient contenir une erreur ou non et qu'ils devaient cocher la case correcte, incorrecte ou « je ne sais pas » selon le cas sur la feuille de test. Pour la tâche de correction de l'erreur, la chercheuse a expliqué aux participants que l'ensemble des phrases contenait une erreur et qu'ils devaient corriger cette erreur en réécrivant la phrase correctement à l'endroit prévu à cet effet sur la feuille de test. La chercheuse a pris soin de bien faire comprendre aux participants que ce test ne constituait pas un examen et qu'ils ne perdraient pas de point s'ils cochaient la case « je ne

sais pas » ou s'ils ne corrigeaient pas une phrase agrammaticale dans le cas de la tâche de correction de l'erreur. Un délai de cinquante minutes a été accordé aux participants pour effectuer l'ensemble des deux tâches. Cette première partie de l'expérimentation a eu lieu le mardi 16 septembre 2008 dans un premier groupe et le mercredi 17 septembre dans un deuxième groupe.

Dans la deuxième partie de l'expérimentation, les participants ont été soumis au test de compétence en français L2 de l'Université d'Ottawa. Pour cette deuxième partie de l'expérimentation d'une durée d'une heure et demie, les participants ont été convoqués à l'extérieur des heures normales de classe et ont été rémunérés vingt dollars pour leur participation. Les participants avaient le choix de se présenter le mercredi 17 septembre 2008, le lundi 22 septembre 2008 ou le mercredi 24 septembre 2008. Pour la partie compréhension orale du test de compétence en français L2 de l'Université d'Ottawa, les consignes ont été données oralement et par écrit aux participants. Chaque document sonore a été entendu deux fois et les participants disposaient d'un total de trente minutes pour écouter et répondre aux questions de l'ensemble de la première partie du test. Pour les deuxième et troisième parties du test de compétence en français L2, les consignes ont été données par écrit aux participants. Les participants disposaient de soixante minutes pour effectuer l'ensemble des deuxième et troisième parties du test. Notons ici qu'afin de préserver l'anonymat des participants, ces derniers pouvaient s'ils le désiraient utiliser un pseudonyme.

3.6 Codification et analyse des données

Nous avons, dans un premier temps, codifié nos données. Pour la partie compréhension orale du test de compétence, un point a été accordé pour chaque bonne réponse pour un total de quinze points. Pour la partie compréhension écrite du test de compétence, un point a été accordé pour chaque bonne réponse pour un total de dix-sept points. Pour la partie texte lacunaire du test de compétence, un point a été accordé pour chaque bonne réponse pour un total de trente points. Le test de compétence compte un total de soixante-deux points. Pour la tâche de jugement de grammaticalité, un point a été accordé pour chaque bonne réponse pour un total de quinze points. Notons ici qu'aucun point n'a été accordé lorsque les participants cochaient la case « je ne sais pas ». Pour la tâche de

correction de l'erreur, un point a été accordé pour chaque bonne réponse pour un total de quinze points. Notons ici qu'aucun point n'a été accordé lorsque les participants évitaient la structure problématique même si la réponse était grammaticalement correcte. Par exemple, aucun point n'a été accordé aux participants lorsqu'ils ont corrigé la phrase agrammaticale suivante : « Il a trouvé de belles photos et il leur les a montées » par : « Il a trouvé de belles photos et il les a montrées ».

Nous avons, dans un deuxième temps, saisi nos données dans un chiffrier Excel et, par la suite, nous avons transféré ce chiffrier dans SPSS. Puis, afin de répondre à notre question de recherche, nous avons effectué des corrélations de Pearson entre les résultats globaux du test de compétence en français L2 de l'Université d'Ottawa et les résultats des tâches de jugement de grammaticalité et de correction de l'erreur. Nous avons aussi effectué des corrélations entre les résultats de chacune des trois parties du test de compétence et les résultats des deux tâches de jugement grammaticalité et de correction de l'erreur. De plus, un test *t* de Student a été calculé entre les résultats obtenus à la tâche de jugement de grammaticalité et ceux obtenus à la tâche de correction de l'erreur afin de vérifier si les résultats diffèrent significativement pour les deux tâches tel que le suggère le modèle de Bialystok (2001a, 2001b). Par ailleurs, comme nous avons eu recours à des tests statistiques paramétriques et que notre échantillon est de petite taille ($n=28$), nous avons effectué un test de Kolmogorov-Smirnov afin de vérifier la normalité de la distribution de nos résultats pour le test de compétence en français L2 ainsi que pour les tâches de jugement de grammaticalité et de correction de l'erreur.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES RÉSULTATS

Dans le chapitre précédent, nous avons décrit la méthode que nous avons utilisée pour recueillir nos données et la procédure à laquelle nous avons eu recours pour les codifier et les analyser. Dans ce chapitre, nous présenterons les données que nous avons obtenues ainsi que les résultats de l'analyse de ces données. Nous présenterons, d'abord, les statistiques descriptives (4.1) du test de compétence en français L2 de l'Université d'Ottawa (4.1.1) et des tâches de jugement de grammaticalité et de correction de l'erreur (4.1.2). Nous présenterons, ensuite, les résultats des analyses statistiques inférentielles (4.2).

4.1 Statistiques descriptives

Dans cette partie, nous présenterons, d'abord, les statistiques descriptives du test de compétence en français L2 de l'Université d'Ottawa (4.1.1) et, ensuite, celles correspondant aux tâches de jugement de grammaticalité et de correction de l'erreur (4.1.2).

4.1.1 Test de compétence en français L2 de l'Université d'Ottawa

Nous présentons, dans le tableau 4.1, la moyenne et l'écart-type des résultats globaux du test de compétence en français L2 ainsi que la moyenne et l'écart-type des résultats de chacune des parties du test de compétence. Rappelons que le test de compétence comporte soixante-deux items au total et qu'il est divisé en trois parties : compréhension orale (quinze items), compréhension écrite (dix-sept items) et un texte lacunaire (trente items).

Tableau 4.1
Statistiques descriptives du test de compétence en français L2 pour les résultats
de l'ensemble du test et pour les résultats de chacune des trois parties

Test	Max	Moyenne	Écart-type
Total du test de compétence	62	38,11 (61,47%)	10,92
Compréhension orale	15	10,07 (67,13%)	2,76
Compréhension écrite	17	10,00 (58,82%)	3,63
Texte lacunaire	30	18,04 (58,19%)	6,09

Il est possible de constater, à la lecture du tableau 4.1, que les participants ont obtenu des résultats plus élevés à la tâche de compréhension orale qu'à la tâche de compréhension écrite et au texte lacunaire. Par ailleurs, les moyennes des résultats aux tâches de compréhension écrite et au texte lacunaire sont sensiblement les mêmes.

4.1.2 Tâches de jugement de grammaticalité et de correction de l'erreur

Dans le tableau 4.2, nous présentons la moyenne et l'écart-type des résultats des tâches de jugement de grammaticalité et de correction de l'erreur. Rappelons que la tâche de jugement de grammaticalité et la tâche de correction de l'erreur comportent quinze items chacune.

Tableau 4.2
Statistiques descriptives des tâches de jugement de grammaticalité
et de correction de l'erreur

Tâche	Max	Moyenne	Écart-type
Jugement de grammaticalité	15	11,14 (74,27%)	2,07
Correction de l'erreur	15	8,25 (55%)	3,48

Il est possible de constater, à la lecture du tableau 4.2, que les participants ont obtenu des résultats plus élevés à la tâche de jugement de grammaticalité qu'à la tâche de correction de l'erreur.

4.2 Statistiques inférentielles

Afin de répondre à notre question de recherche et de vérifier s'il y a une relation entre la compétence en L2 et la réussite à des tâches langagières exigeant différents niveaux d'analyse des connaissances linguistiques et de contrôle des traitements langagiers, nous avons effectué des corrélations de Pearson entre les résultats du test de compétence en français L2 et ceux des tâches de jugement de grammaticalité et de correction de l'erreur. De plus, un test *t* de Student a été calculé entre la moyenne de la tâche de jugement de grammaticalité et celle de la tâche de correction de l'erreur afin d'identifier le cas échéant des différences significatives entre les résultats des deux tâches tel que le suggère le modèle de Bialystok (2001a, 2001b). Nous présenterons, dans un premier temps, les résultats des corrélations (4.2.1) et, ensuite, le résultat du test *t* (4.2.2). Comme nous avons eu recours à des tests statistiques paramétriques et que notre échantillon est de petite taille ($n=28$), il est essentiel de souligner ici que les résultats globaux du test de compétence suivent une courbe de distribution normale ($p = 0,641$) au même titre que ceux de chacune des parties (compréhension orale : $p = 0,344$; compréhension écrite : $p = 0,855$; texte lacunaire : $p = 0,761$). Notons par ailleurs que les résultats de la tâche de jugement de grammaticalité ($p = 0,185$) et de la tâche de correction de l'erreur ($p = 0,251$) suivent eux aussi une distribution

normale. Rappelons enfin que nous avons eu recours au test de Kolmogorov-Smirnov afin de vérifier la normalité de la distribution de nos résultats.

4.2.1 Coefficients de corrélation

Dans le tableau 4.3, nous présentons les coefficients de corrélation entre les résultats globaux du test de compétence et ceux des tâches de jugement de grammaticalité et de correction de l'erreur ainsi qu'entre les résultats de chacune des parties du test de compétence et ceux des tâches de jugement de grammaticalité et de correction de l'erreur. Notons que l'intervalle de confiance pour les corrélations significatives a été établi à 95%, soit $p < 0,05$.

Tableau 4.3

Coefficients de corrélation entre les résultats du test de compétence en français L2 et les résultats des tâches de jugement de grammaticalité et de correction de l'erreur.

	Jugement de grammaticalité	Correction de l'erreur
Test de compétence	0,311	0,428*
Compréhension orale	0,180	0,418*
Compréhension écrite	0,375*	0,281
Texte lacunaire	0,311	0,410*

Note.* La corrélation est significative au niveau alpha de 0,05 ($p < 0,05$)

Comme nous pouvons le constater à la lumière du tableau 4.3, les résultats globaux du test de compétence sont significativement corrélés aux résultats de la tâche de correction de l'erreur. De plus, les résultats de la partie compréhension orale du test de compétence sont significativement corrélés aux résultats de la tâche de correction de l'erreur. Par ailleurs, les résultats de la partie compréhension écrite du test de compétence sont significativement corrélés aux résultats de la tâche de jugement de grammaticalité. Finalement, les résultats de la partie texte lacunaire du test de compétence sont significativement corrélés aux résultats de la tâche de correction de l'erreur. Nous pouvons aussi constater que les coefficients de corrélation sont tous positifs, c'est donc dire que lorsque les résultats du test de compétence augmentent les résultats des tâches de jugement de grammaticalité et de correction de l'erreur augmentent également.

4.2.2 Résultat du test t

Le test t de Student compare la moyenne des résultats de la tâche de jugement de grammaticalité à celle des résultats de la tâche de correction de l'erreur afin de déterminer si la différence entre ces deux moyennes est statistiquement significative. Lorsque l'on compare la moyenne des résultats de la tâche de jugement de grammaticalité (11,14) à celle de la tâche de correction de l'erreur (8,25), nous obtenons une valeur de t de 7,403 avec un degré de liberté de 27. Cette différence est statistiquement significative dans un intervalle de confiance de 95%, soit $p < 0,05$ ($t(27) = 7,403$; $p = 0,00$). Nous pouvons donc affirmer que la tâche de jugement de grammaticalité a été significativement mieux réussie que la tâche de correction de l'erreur.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Dans les chapitres précédents, nous avons décrit la méthode utilisée pour recueillir les données nous permettant de répondre à notre question de recherche et nous avons présenté les résultats que nous avons obtenus. Dans ce chapitre, nous présenterons la discussion des résultats en trois parties. Nous présenterons, d'abord, la discussion des résultats au regard de notre question de recherche (5.1) puis suivra la discussion des résultats au regard des recherches antérieures (5.2). Finalement, nous conclurons ce chapitre en présentant les limites de la présente étude et en proposant des pistes de recherche (5.3).

5.1 Discussion des résultats au regard de notre question de recherche

Rappelons d'abord que l'objectif de la présente étude était de reprendre l'étude de Renou (2001) en modifiant l'instrument de mesure retenu par l'auteure afin d'éliminer l'interdépendance entre les résultats et de n'examiner qu'un seul élément langagier. La question de recherche à laquelle nous avons tenté de répondre est la suivante : y a-t-il une relation entre la compétence en L2 et la réussite à des tâches langagières exigeant différents niveaux d'analyse des connaissances linguistiques et de contrôle des traitements langagiers? Rappelons ici que, selon le modèle de l'analyse et du contrôle de Bialystok (1988, 1991, 1993, 2001a, 2001b; Bialystok et Ryan, 1985), deux processus cognitifs sont impliqués dans le traitement du langage : l'analyse des connaissances linguistiques et le contrôle des traitements langagiers. *L'analyse des connaissances linguistiques* renvoie à la capacité à analyser les connaissances sur la structure de la langue de manière à les rendre explicites tandis que le *contrôle des traitements langagiers* correspond, quant à lui, à la capacité à diriger son attention sur les informations et sur les connaissances pertinentes à la situation d'utilisation du langage et à les intégrer en temps réel (Bialystok, 1990, 1993). À la lumière des résultats présentés dans le chapitre précédent, nous pouvons affirmer que les tâches de jugement de grammaticalité et de correction de l'erreur exigent différents niveaux d'analyse et de contrôle tel que le suggère le modèle de Bialystok (2001a, 2001b). En effet, le résultat du test t ($t(27) = 7,403$; $p = 0,00$) nous permet d'affirmer que la tâche de jugement de

grammaticalité exigeant, selon le modèle de Bialystok (2001a, 2001b), de bas niveaux d'analyse et de contrôle a été significativement mieux réussie que la tâche de correction de l'erreur exigeant, toujours selon le modèle de Bialystok (2001a, 2001b), de hauts niveaux d'analyse et de bas niveaux de contrôle.

Ensuite, à la lumière des corrélations entre les résultats globaux du test de compétence en français L2 et ceux des tâches de jugement de grammaticalité et de correction de l'erreur, nous pouvons affirmer qu'il existe une relation entre la compétence en français L2 et la réussite à la tâche de correction de l'erreur exigeant, selon le modèle de Bialystok (2001a, 2001b), de hauts niveaux d'analyse des connaissances linguistiques, mais de bas niveaux de contrôle des traitements langagiers. Rappelons ici que, selon Bialystok (1993), pour qu'une tâche puisse être qualifiée de « métalinguistique », elle doit exiger de hauts niveaux d'analyse des connaissances linguistiques et/ou de contrôle des traitements langagiers. La tâche de correction de l'erreur à laquelle nous avons eu recours dans la présente étude peut donc être qualifiée de « métalinguistique ». Nous pouvons de ce fait affirmer que les résultats de la présente étude permettent de croire qu'il existe une relation entre la compétence en L2 et la réussite à la tâche métalinguistique. Par contre, nos résultats ne permettent pas d'affirmer qu'il existe une relation entre la compétence en français L2 et la réussite à la tâche de jugement de grammaticalité exigeant, toujours selon le modèle de Bialystok (2001a, 2001b), de bas niveaux d'analyse des connaissances linguistiques et de contrôle des traitements langagiers. Rappelons ici que la tâche de jugement de grammaticalité n'est pas considérée, dans la présente étude, comme une tâche métalinguistique puisqu'elle ne requiert pas de hauts niveaux d'analyse ni de contrôle.

Par ailleurs, lorsque l'on examine la relation entre les différentes parties du test de compétence en L2 et ceux de la tâche de correction de l'erreur, on constate que les résultats des parties compréhension orale et texte lacunaire sont significativement corrélés à ceux de la tâche de correction de l'erreur. Par contre, la partie compréhension écrite du test de compétence n'est, quant à elle, que significativement corrélée aux résultats de la tâche de jugement de grammaticalité. Il nous semble très difficile d'expliquer ce résultat.

5.2 Discussion des résultats au regard des recherches antérieures

Notons, dans un premier temps, que les résultats de cette étude vont dans le même sens que ceux obtenus par Simard et Fortier (2007) et appuient le modèle de Bialystok (2001a, 2001b) selon lequel la tâche de jugement de grammaticalité et la tâche de correction de l'erreur exigent différents niveaux d'analyse des connaissances linguistiques et de contrôle des traitements langagiers.

Par ailleurs, les résultats de cette étude vont dans le même sens que ceux de Renou (2001) quant à la relation globale entre la réussite à des tâches dites « métalinguistiques » et la compétence en L2. Rappelons ici que Renou (2001) avait elle aussi obtenu des corrélations significatives entre les résultats des tâches dites « métalinguistiques » et ceux du test de compétence en français L2. De plus, lorsque nous comparons les corrélations entre les résultats de chacune des trois parties du test de compétence prise séparément et ceux des tâches dites « métalinguistiques », nous constatons que les résultats vont dans le même sens dans les deux études en ce qui a trait aux parties compréhension écrite et texte lacunaire du test de compétence, mais qu'ils diffèrent en ce qui a trait à la partie compréhension orale du test de compétence. En effet, dans les deux études les résultats de la partie compréhension écrite du test de compétence ne sont pas significativement corrélés à ceux des tâches qualifiées de « métalinguistiques » tandis que les résultats de la partie texte lacunaire du test de compétence sont significativement corrélés aux résultats des tâches dites « métalinguistiques ». Par contre, dans la présente étude, les résultats de la partie compréhension orale du test de compétence en L2 sont significativement corrélés aux résultats de la tâche de correction de l'erreur alors que dans l'étude de Renou (2001) les résultats de la partie compréhension orale du test de compétence en L2 ne sont pas significativement corrélés aux résultats de la tâche dite « métalinguistique ». Notons ici que la tâche utilisée dans l'étude de Renou comportait un mode de présentation oral et un mode de présentation écrit. Nous n'avons comparé que les résultats de la tâche présentée à l'écrit, car dans la présente étude nous n'avons eu recours qu'à ce mode de présentation. Par ailleurs, il est important de rappeler ici que l'instrument de mesure utilisé dans l'étude de Renou (2001) est différent de celui utilisé dans la présente étude. En effet, la tâche expérimentale utilisée dans l'étude de Renou (2001) comportait quatre étapes interdépendantes. Les

participants devaient, dans un premier temps, juger de la grammaticalité des phrases, ensuite, identifier, puis, corriger l'erreur et, finalement, fournir la règle à la base de l'erreur contenue dans les phrases jugées agrammaticales. Dans la présente étude, nous avons isolé les deux premières étapes de la tâche utilisée dans l'étude de Renou (2001). Les participants devaient donc, dans une première tâche, juger de la grammaticalité de différentes phrases et, dans une deuxième tâche, corriger l'erreur contenue dans les phrases agrammaticales qui leur étaient présentées. Les comparaisons que nous avons effectuées précédemment entre nos résultats et ceux de Renou (2001) pour les résultats globaux du test de compétence en français L2 ainsi que pour les différentes parties du test de compétence étaient basées sur les résultats obtenus à la tâche de correction de l'erreur puisque, dans la présente étude, elle est la seule qui soit considérée comme étant métalinguistique. Notons aussi que contrairement aux erreurs contenues dans l'étude de Renou (2001) qui portaient sur différents éléments langagiers, les erreurs contenues dans les tâches de la présente étude ne portaient que sur un seul élément langagier soit la place des pronoms compléments. Bref, les différences entre les deux instruments de mesure sont importantes et rendent impossible la comparaison directe entre les résultats.

Enfin, nos résultats vont aussi dans le même sens que ceux obtenus par Sorace (1985), Masny (1987), Alderson, Clapham et Steel (1997), Elder et al. (1999) pour les groupes d'italien débutant et de français avancé, Elder et Manwaring (2004) et Ellis (2006). En effet, dans l'ensemble de ces études les résultats des tâches dites « métalinguistiques » sont significativement corrélés aux résultats du test servant à mesurer le niveau de compétence en L2 bien que l'ensemble de ces études comporte des différences importantes quant aux instruments de mesure utilisés et aux éléments langagiers examinés.

Par contre, nos résultats diffèrent de ceux obtenus par Han et Ellis (1998). Rappelons ici que dans cette étude les participants devaient, dans un premier temps, juger de la grammaticalité des phrases qui leur étaient présentées oralement et, dans un deuxième temps, expliquer la règle à la base de leur jugement. À l'instar de la présente étude, les participants n'étaient pas limités dans le temps pour effectuer la tâche de jugement de grammaticalité. Dans l'étude de Han et Ellis (1998), les résultats du jugement de grammaticalité effectué lors de l'entrevue sont significativement corrélés aux résultats des tests de compétence en L2. Or, dans la présente étude, les résultats de la tâche de jugement de grammaticalité ne sont pas

significativement corrélés aux résultats du test de compétence en L2. En fait, plusieurs facteurs tels le mode présentation, le déroulement de l'expérimentation ou l'élément langagier examiné peuvent expliquer cette différence. Notons ici que dans l'étude de Han et Ellis (1998) les participants ont été soumis à trois reprises aux items de la tâche de jugement de grammaticalité, ce qui peut avoir eu une incidence sur les résultats.

5.3 Limites de l'étude et pistes de recherche

Malgré notre souci de contrôler l'effet du plus grand nombre de variables possibles, nos résultats doivent bien sûr être interprétés avec prudence. D'abord, le nombre de participants constitue une des principales limites de notre étude. En effet, rappelons que nous n'avons que vingt-huit participants ($n=28$). Ensuite, il est clair que nous ne pouvons pas généraliser les résultats obtenus à l'ensemble des apprenants adultes de français L2 puisque plusieurs facteurs, qu'il ne nous a pas été possible d'isoler dans la présente étude, peuvent avoir une influence sur la compétence en L2 et sur la réussite à des tâches langagières exigeant différents niveaux d'analyse des connaissances linguistiques et de contrôle des traitements langagiers. Dans des recherches futures, il serait intéressant d'isoler ces facteurs tels la langue maternelle, le type d'enseignement auquel les participants ont été exposé antérieurement, le type de cours de français suivi au secondaire (FLM, FL2, immersion), et le style d'apprentissage, afin de vérifier l'effet qu'ils peuvent avoir sur la compétence en L2 et sur la réussite à des tâches langagières exigeant différents niveaux d'analyse et de contrôle et ainsi mieux saisir la relation qui s'établit entre la compétence en L2 et la réussite à des tâches langagières exigeant différents niveaux d'analyse et de contrôle. Il serait aussi intéressant d'intégrer des tâches en L1 afin de vérifier s'il y a une relation entre la réussite à des tâches langagières requérant différents niveaux d'analyse et de contrôle en L1 et la réussite au même type de tâches en L2. Par ailleurs, le test de compétence de l'Université d'Ottawa auquel nous avons eu recours afin de mesurer la compétence en L2 des participants est surtout axé sur la compréhension, il serait donc intéressant de vérifier s'il existe une relation entre la réussite à des tâches langagières exigeant différents niveaux d'analyse et de contrôle et la production orale et écrite en L2. Enfin, la tâche de correction de l'erreur à laquelle nous avons eu recours exige, selon le modèle de Bialystok (2001a, 2001b), de hauts niveaux d'analyse des

connaissances linguistiques, mais de bas de niveaux de contrôle des traitements langagiers, il serait donc intéressant de développer une tâche langagière exigeant de hauts niveaux de contrôle afin d'examiner la relation entre la réussite à ce type de tâche et la compétence en L2. Bref, la relation entre la réussite à des tâches langagières requérant différents niveaux d'analyse et de contrôle et la compétence en L2 est extrêmement complexe et, d'une manière générale, il s'avère essentiel que davantage de recherches s'intéressent à cette relation afin de mieux la cerner et ainsi mieux saisir le processus d'acquisition des L2.

Dans ce chapitre, nous avons, d'abord, discuté des résultats que nous avons obtenus au regard de notre question de recherche puis au regard des recherches antérieures. Nous avons aussi présenté les limites de notre étude ainsi que quelques pistes de recherche. Dans la conclusion, soit le chapitre suivant, nous ferons une brève synthèse de l'ensemble de l'étude.

CONCLUSION

Plusieurs études (p.ex., Anderson, Clapham et Steel, 1997; Elder et Manwaring, 2004; Renou, 2001) se sont intéressées à la relation entre la réussite à des tâches dites « métalinguistiques » et la compétence en L2 chez des apprenants adultes de L2, mais une seule de ces études (Renou, 2001) a tenu compte de la demande cognitive de la tâche à effectuer, c'est-à-dire des niveaux d'analyse des connaissances linguistiques et de contrôle des traitements langagiers requis par la tâche. Les résultats de l'étude de Renou (2001) de même que ceux d'autres études (p.ex., Anderson, Clapham et Steel, 1997; Elder et Manwaring, 2004) laissent croire qu'il existe une relation entre la réussite à des tâches dites « métalinguistiques » et la compétence en L2. Malgré ces résultats intéressants, nous considérons que certaines limites venaient diminuer la portée des résultats de l'étude de Renou (2001), c'est dans cette optique que nous nous sommes proposé de reprendre l'étude de Renou (2001) en modifiant certains aspects que nous jugeons problématiques telles l'interdépendance des résultats et la diversité des éléments langagiers examinés. Le but de la présente étude était donc de reprendre l'étude de Renou (2001) en modifiant l'instrument de mesure afin d'éliminer l'interdépendance entre les résultats et de n'examiner qu'un seul élément langagier.

Afin d'atteindre cet objectif, nous avons mené une étude corrélacionnelle dans laquelle les vingt-huit participants ($n=28$) ont été soumis à deux instruments de mesure. Le premier était constitué d'une tâche de jugement de grammaticalité et d'une tâche de correction de l'erreur. Le deuxième instrument de mesure était constitué du test de compétence en français L2 de l'Université d'Ottawa. Ce deuxième instrument de mesure servait à mesurer la compétence en français L2 des participants et était composé de trois parties : compréhension orale, compréhension écrite et texte lacunaire. Les résultats des corrélations entre la tâche de correction de l'erreur et le test de compétence en français L2 indiquent que la réussite à la tâche dite « métalinguistique » est significativement corrélée à la compétence en L2 des participants. Par ailleurs, les résultats du test t indiquent que la tâche de jugement de grammaticalité a été significativement mieux réussie que la tâche de correction de l'erreur appuyant ainsi le modèle de Bialystok (2001a, 2001b) selon lequel la

tâche de jugement de grammaticalité et la tâche de correction de l'erreur exigent différents niveaux d'analyse des connaissances linguistiques et de contrôle des traitements langagiers.

Les résultats de cette étude vont dans le même sens que ceux obtenus par Alderson, Clapham et Steel (1997), Elder et al. (1999) pour les groupes d'italien débutant et de français avancé, Elder et Manwaring (2004), Ellis (2006), Masny (1987), Renou (2001), Sorace (1985). En effet, dans l'ensemble de ces études les résultats des tâches dites « métalinguistiques » sont significativement corrélés aux résultats des différents tests servant à mesurer le niveau de compétence en L2 bien que ces études comportent des différences importantes quant aux instruments de mesure utilisés ainsi qu'aux éléments langagiers examinés.

Par ailleurs, plusieurs facteurs tels la langue maternelle, l'âge, le niveau de scolarité, le type d'enseignement auquel les participants ont été exposés antérieurement, le type de cours de français suivi au secondaire (FLM, FL2, immersion), et le style d'apprentissage peuvent avoir une influence sur la réussite à des tâches métalinguistiques et sur la compétence en L2. Il est donc clair que nous ne pouvons pas généraliser les résultats de notre étude à l'ensemble des apprenants adultes de français L2. Bref, la relation entre la compétence en L2 et la réussite à des tâches métalinguistiques est très complexe et il est essentiel que des recherches s'intéressent à cette relation afin de mieux la cerner et ainsi mieux saisir le processus d'acquisition des L2.

APPENDICE A

QUESTIONNAIRE « MON PORTRAIT »

Mon portrait

Nom : _____ Prénom : _____

1. Encerclez votre sexe : féminin masculin

2. Quel âge avez-vous ? _____

3. Quelle est votre langue maternelle ? _____

4. Quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison ?

5. Quelle(s) langue(s) parlez-vous habituellement avec vos amis ?

5. Quelle(s) autre(s) langue(s) parlez-vous ?

6. Êtes-vous né(e) au Québec ? _____

7. Si non, depuis combien de temps vivez-vous au Québec ? _____

8. Depuis combien de temps étudiez-vous le français ? _____

9. Avez-vous fait vos études secondaires au Québec ? _____

10. Si oui, suiviez-vous des cours de français langue maternelle ou de français langue seconde ?

11. Quel est votre plus haut niveau de scolarité **complété**?

- _____ École secondaire
_____ Collège
_____ Université 1^{er} cycle

Merci de votre participation!
Mélanie Gauthier

APPENDICE B

TÂCHES DE JUGEMENT DE GRAMMATICILITÉ ET DE CORRECTION DE L'ERREUR

Nom : _____

Trouver les phrases correctes et les phrases incorrectes

Dans cette première activité, certaines phrases contiennent une erreur tandis que d'autres n'en contiennent pas. Vous devez déterminer si les phrases suivantes comportent une erreur ou non et cocher la case correcte ou incorrecte selon le cas. Si vous ne le savez pas, cochez la case « je ne sais pas ». N'oubliez pas que cette activité n'est pas un examen et que vous ne perdrez pas de point si vous cochez la case « je ne sais pas ».

1. Ma mère a perdu son joli blanc chapeau dans le métro.
☐ Correcte ☐ Incorrecte ☐ Je ne sais pas
2. Elle a choisi une nouvelle robe, mais elle n'a pas l'achetée.
☐ Correcte ☐ Incorrecte ☐ Je ne sais pas
3. Quand je suis arrivé, la réunion était déjà terminée.
☐ Correcte ☐ Incorrecte ☐ Je ne sais pas
4. Nous voulions les saluer, mais nous ne les avons pas vus.
☐ Correcte ☐ Incorrecte ☐ Je ne sais pas
5. Ce détail que Michel n'a pas remarqué est très important.
☐ Correcte ☐ Incorrecte ☐ Je ne sais pas
6. J'ai proposé lui de venir avec nous, mais il a refusé.
☐ Correcte ☐ Incorrecte ☐ Je ne sais pas
7. Mon père cherche souvent ses lunettes alors qu'il les a sur le nez.
☐ Correcte ☐ Incorrecte ☐ Je ne sais pas
8. Je dois aller au dentiste, car j'ai une dent qui me fait très mal.
☐ Correcte ☐ Incorrecte ☐ Je ne sais pas

Corriger l'erreur

Dans cette deuxième activité, l'ensemble des phrases contiennent une erreur. Vous devez corriger cette erreur en réécrivant la phrase correctement sur les lignes prévues à cet effet.

1. Les pâtisseries que j'ai fait étaient délicieuses.

2. Il a trouvé de belles photos et il leur les a montrées.

3. Ce matin, ils se sont levés d'heure bonne pour étudier.

4. J'irai voir grand-père et j'apporterai lui de bons gâteaux.

5. Il lui a préparé un bon dîner, mais elle n'a pas l'aimé.

6. Si je pourrais, j'irais voir le film avec vous ce soir.

7. Elles ont beaucoup de jouets, mais elles ne veulent pas les nous prêter.

8. Ils se sont rencontrés sur l'avion entre Paris et Rome.

9. J'ai perdu mon petit noir chat la semaine dernière.

10. Elle a peint un tableau et elle lui l'a offert pour son anniversaire.

11. Le nouveau copain de Marie, je ne fais lui pas confiance.

12. Je ne crois pas que Paul a raison d'être en colère.

13. Jean lui a prêté des livres, mais elle ne lui les a jamais remis.

14. Je m'ennuie de mon pays, c'est pour ça que j'en vous parle si souvent.

15. Pendant les grandes vacances, ma petite sœur ne s'a jamais lavée.

16. Ils garderont des très bons souvenirs de cette soirée.

17. Vous viendrez rejoindre nous au café de la gare à 16h.

18. Si tu veux faire lui plaisir, prépare-lui un bon repas.

19. Je salue ma voisine quand la je rencontre dans la rue.

20. Hier soir, il se couchait tôt parce qu'il avait mal à la tête.

21. À la Ronde, j'y vous emmènerai si vous êtes sages.

22. Il a lu son courriel, mais il n'a pas répondu lui.

23. André a reçu de bonnes nouvelles et il leur les a annoncées.

24. Félix s'est fait un nouveau ami à l'école.

25. Julie est en colère contre Georges et elle refuse de parler lui.

RÉFÉRENCES

- Alderson, J., Clapham, C. et Steel, D. 1997. «Metalinguistic knowledge, language aptitude and language proficiency». *Language Teaching Research*, vol. 1, no 2, p. 93-121.
- Bialystok, E. 1988. «Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness». *Developmental Psychology*, vol. 24, no 4, p. 560-567.
- . 1990. «Connaissances linguistiques et contrôle des activités de langage». In *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère: L'approche cognitive*, sous la dir. de D. Gaonac'h, p. 50-58. Paris: Hachette.
- . 1991. «Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency». In *Language processing in bilingual children*, sous la dir. de E. Bialystok, p. 113-140. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 1993. «Metalinguistic awareness: The development of children's representations of language». In *Systems of representation in children, development and use*, sous la dir. de C. Pratt et A.F. Garton, p. 211-233. New-Tork: John Wiley and sons.
- . 1994. «Analysis and control in the development of second language proficiency». *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 16, p. 157-168.
- . 2001a. *Bilingualism in development. Language, literacy and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 2001b. «Metalinguistic aspects of bilingual processing». *Annual Review of Applied Linguistics*, vol. 21, p. 168-181.
- Bialystok, E. et Ryan, E.B. 1985. «Toward a definition of metalinguistic skill». *Merrill-Palmer Quarterly*, vol. 31, no 3, p. 229-251.
- Birdsong, D. 1989. *Metalinguistic Performance and Interlinguistics Competence*. Berlin: Springer-Verlag.
- Cuq, J-P. 2003. *Dictionnaire de la didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE international.
- Elder, C. Warren, J. Hajek, J. Manwaring, D. et Davies, A. 1999. «Metalinguistic knowledge: How important is it in studying at university?». *Australian Review of Applied Linguistics*, vol. 22, p. 81-95.

- Elder, C. et Manwaring, D. 2004. «The relationship between metalinguistic knowledge and learning outcomes among undergraduate students of Chinese». *Language Awareness*, vol. 13, no 3, p. 145-162.
- Ellis, R. 2004. «The definition and measurement of second language explicit knowledge». *Language Learning*, vol. 54, no 2, p. 227-275.
- . 2006. «Modelling learning difficulty and second language proficiency: The differential contributions of implicit and explicit knowledge». *Applied Linguistics*, vol. 27, no 3, p. 431-463.
- Gass, S., Svetics, I. et Lemelin, S. 2003. «Differential effects of attention». *Language Learning*, vol. 53, no 3, p. 497-545.
- Han, Y. et Ellis, R. 1998. «Implicit knowledge, explicit knowledge and general language proficiency». *Language Teaching Research*, vol. 2, no 1, p. 1-23.
- Hatch, E. et Lazaraton, A. 1991. *The research manual: design and statistics for applied linguistics*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Masny, D. 1987. «The role of language and cognition in second language metalinguistic awareness». In *Research in second language learning: focus on the classroom*, sous la dir. de J.P. Lantolf et A. Labarca, p. 59-73. Norwood (N-J): Ablex.
- Renou, J. 2001. «An examination of the relationship between metalinguistic awareness and second language proficiency of adult learners of French». *Language Awareness*, vol. 10, no 4, p. 248-267.
- Shook, D. 1994. «FL/L2 reading, grammatical information, and the input to intake phenomenon». *Applied Language Learning*, vol. 5, no 2, p. 57-93.
- Simard, D. et Fortier, V. 2007. «Metasyntactic ability in L2 : An investigation of task demand». In *Understanding second language process*, sous la dir. de Z. Han, p.160-175. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Simard, D. 2008. «Effet de la nature des éléments grammaticaux sur la saisie en français langue seconde». *Canadian Modern Language Review/La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 64, p. 491-522.
- Sorace, A. 1985. «Metalinguistic knowledge and language use in acquisition-poor environments». *Applied Linguistics*, vol. 6, no 3, p. 239-254.